

協同的な学びにおける教師の役割

－ 「探索的会話」に着目して －

学習開発分野 (19220902) 越 後 七 々 美

本研究の主題は、「探索的会話」が現れた場面に着目した授業分析を踏まえ、探索的会話を授業で取り上げる際の視点、探索的会話の吟味を支えるための教師の役割を明らかにすることである。分析の結果、言い淀みやためらいがちな発言が、聴き手が話し手の思考過程に「手伝う」形で参加したくなる意欲と、他の考えも出したいと思わせる活動の発展をもたらすこと、一方でそのような形の「手伝い」はなかなか起きづらいものであること、言い淀みやためらいがちな発言に対しては、文脈の中で発言の意味や状況の判断をした上で適切な教師の介入が求められていることがわかった。

[キーワード] 探索的会話, 最終稿, 言い淀み, 協同的な学び, 教師の役割

1 はじめに

(1) 研究の主題

これまで授業研究会に参観して、理想とする授業や子どもの学びの姿が見えた。それは、子どもから「なんか○○かも」「たぶん○○」という言葉が頻繁に出され、授業に活かし、繋げられている授業である。

秋田(2012)は、教室談話は呟きをはじめとする様々な「声」が交錯し、多層的に形成されていると述べている。子どもの呟きには思考の過程が現れていたり、自由な発言が許容されている教室では子どもたちが互いの発言を受け入れながら理解を深めたりしている。更に秋田(2012)は、児童は教室談話の多層性の中で、たどたどしい話し方の「探索的会話」と、ハキハキとした語り方の「発表的会話」の二つを自在に使い分けてコミュニケーションを取っており、「探索的会話」が探究に繋がりを有する可能性を持っていると述べている。しかし、教師が授業の中で子どもに対して自由に発言をするように促すだけではうまくいかない。村瀬(2002)は、生徒に発言を促すだけでそれぞれの意見に触れない場合、教師や生徒の間で吟味されず、教室のディスコースに載せられない事態を引き起こしていると指摘している。

実際に授業をしてみると、「なんか」や「たぶん」という曖昧な表現を伴う探索的会話を大事にしたいと思いつつも、なかなか教室では出てこず、せっかく出てきたとしても授業の中で生かせずに終わってしまった。そして、結局筆者の期待する答

えを出す児童の発言(最終稿)を中心に授業を進めてしまっている事態に気づいた。

そこで、本研究では、「探索的会話」が現れた場面に着目した授業分析を踏まえ、クラス全体での話し合いや全体共有における教師の探索的会話の扱い方や、探索的会話の吟味を教師が支えるための方法を明らかにすることを目的とする。

(2) 研究の方法

第一に、先行研究を整理し、教室談話の構造や探索的会話をきっかけとした学習を支える概念を検討する。第二に、先行研究で得た視座をもとにして授業実践の分析を行い、探索的会話を授業で取り上げる際にはどのような視点が必要なのか、探索的会話の吟味を支えるためにはどのような役割を教師が果たせるのかを明らかにする。

2 先行研究の検討

D. Barnes(2008)は、「最終稿(presentation talk)」と「探索的会話(exploratory talk)」の二つの概念を提示している。「最終稿」は、話者が聴き手の期待する情報や適切な話し方に注目しており、文末が「～です。」「～ます。」で語られる「よく形成され磨かれ」た話し方である。「探索的会話」は、ためらいがちで不完全な話し方である。話者は考えを試し、それを聴き手がどう聞こえているか聞いたり、聴き手がどう見ているのかを捉え直したりして伝えたい情報を修正し編集している。この二つの発話モードは、授業内で両者とも適切に用いられる必要があるが、実際の教室では「発

表的会話」の方が重視されている。一柳(2013)は、教室では明確で伝わりやすい話し方が求められがちであるとしている。また、一柳(2013)は、「最終稿」として出された児童の発言を、教師がその言葉を用いながら更なる解釈を加えて問いの形で全体に向けて返す(問題化)ことで「探索的会話」が展開されるとしている。遠山・白水(2017)は、言い淀みやためらいがすぐに理解深化に繋がる対話の特徴とはならず、「何を」「どう」話し合っているかの会話プロセスの質の重要性を指摘している。つまり、探索的会話には探究に繋がる可能性を持っているが、その特徴が会話に現れていれば直ちに理解深化や探究に繋がるわけではなく、児童の発言の質を見極めていく必要がある。

以上の先行研究を踏まえ、授業実践で得た事例を分析する。対象とした事例は、山形市内 A 小学校 1 年生の授業と山形市内 B 小学校 5 年生の授業である。教職専門実習における授業実践をビデオ、ノートに記録し分析した。なお、以下に取り上げる児童の名前は全て仮名である。

3 言い淀みやためらいがちな表現が「お手伝い」を生み出す

1 年算数「ひきざん」

学習課題：1～10 の数字を使って、答えが 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 になる引き算の式を見つけよう。

被減数と減数の変化のきまりに着目し、式のカードが階段状に並ぶ規則性を見つける授業を行った。以下は、各々考えた式を全体で 20 個程出し合った後、「どうすれば式が全部あるか確認できるか」と問うた後に続く場面の事例である。

事例 1

「みんなで声に出して数えて確かめてみればいいんじゃない？」や、「先生！わかりました！」という児童の声があちこちから聞こえてくる。筆者はその声に対して指名しなかった。その後少し沈黙が続いた。するとヒナノさんがハッとした表情をしておもむろに挙手した。筆者は「ヒナノさん、何か気づいた？」と問うと、ヒナノさんは「なんか、数えやすい方法見つけた」と答えた。「どうやって数えやすい方法見つけたの？」と聞くと、「なんか、一番最初の数字をあの、なんか…なんか…わけてわけてしてみると…」とゆっくり話した。しかし、言葉の説明だけではクラスの皆には伝わらないと判断し、「じゃあ、ヒナノさんそれ分けてみて。」と伝えた。ヒナノさんは黒板の前へ出て、貼られたカードをじっと見てから、被減数に注目してカードを分類し始めた。すると、教室全体のあちこちから「意味わかった！」という声が聞こえ始め、ヒナノさんのやり方を説明する声も聞こえてきた。

この場面の直前まで児童からは、「わからない」という声と「先生わかりました！できました！」という声の両方が聞こえていた。その中で、ヒナノさんは黒板をじっと見つめながら考えている様子だった。ヒナノさんの様子から(下線部)、筆者は考えを聞いてみたいと思って指名した。ヒナノさんに指名してからの発言(二重線)は、「わけてわけて…」という言い淀みや、「あの…」というためらうような間が見られる。これらの特徴は、バーンズの言う「探索的会話」における、新たな意味の構築に向けた探究がなされている時に見られる語り方である。筆者は、ヒナノさんの発言(二重線)が言葉だけでは聴き手に伝わらないと判断し、作業と説明を合わせて説明させた(破線)。筆者はこの後の場面で、ヒナノさんの考えがわかったと挙手している児童の中から二人指名し、ヒナノさんのお手伝いをさせた。すると、被減数が同じ式同士で分類できそうだというヒナノさんの気づきへの賛同以外にも、「被減数が 5 の時は式が 4 つあって、被減数が 4 の時は式が 3 つある」と気づいていて、被減数が 10 の部分に関しては、「(ヒナノさんのやり方で並べてみると)10-9 が出てきていないとわかる」という考えや「もう(被減数が)10 のところは売り切れだ(式が 9 個全て出てきていることへの気づき)」という減数の規則性にも注目する考えが出てきた。また、ヒナノさんが黒板の前でカードを操作するまで話者に注意が向いていない児童が突然お手伝いに立候補し、ヒナノさんのやり方でカードを一緒に動かしていた。

言い淀みやためらいがちなヒナノさんの発言を聞いてみて、他の児童も筆者もヒナノさんが何を言いたいか考えたり、「手伝う」形でヒナノさんの思考過程へ参加する授業の流れを生み出したこと、ヒナノさんの考えと違う考えも提案してみたいと思わせる活動への発展をもたせたことがわかった。また、言い淀みやためらいがちな発言に対しては、聴き手に伝えるために探索過程を可視化させる必要があると言える。言い淀みやためらいがちな表現は、活動意欲を引き出し、新しい考えを作る契機になることが 1 年生の事例から確認された。

4 言い淀みやためらいがちな表現にはそう簡単には付き合わない

実習Ⅱの最初の授業では、5 年国語「大造じい

さんとガン」の前書きから場面 1 に入る所を取り上げ、読む活動を通して語り手の違いに気づかせる授業を行った。初めに前書きと場面 1 を音読する時どんな違いがあるかを、ヒロキくんの読みを聞いてから考えた。以下はそれに続く場面である。

事例 2

筆者は全体向け「ヒロキくんの読みを聞いてみてどんなことに気づいた？」と問うた。セイヤくんは小さい声で「なんか、1 の場面から、なんか喋り方が変わっていたこと。」と呟いた。筆者はセイヤくんに、その言葉を再度発言するよう促した。他の児童の視線もセイヤくんに注がれている。しかしセイヤくんは「ん…え…？」という呟き、戸惑いの苦笑いを浮かべ、グループでここそ話している。同じグループのカナさんは、セイヤくんに対して「ほら、いいよ」と促し、コウタくんは「どのように変わったかって、ほら」と言っている。筆者はセイヤくんは言いにくそうだと見えたため、わかったことがありそうなコウタくん「コウタくんはどう？」と聞くも、コウタくんも首を傾げて頭を抱えてしまい、少しの沈黙の後「難しい。」とだけ呟いた。更に筆者は「セイヤくんのさっきつぶやいていたこと、いいこと言っていたと思ったんだけど」と伝えるも、このグループから発言は返ってこなかった。授業が進むにつれ、他のグループからは少しずつ発言が出て来始めたが、このグループからは発言が出づらくなってしまった。

ヒロキくんの読みを聞いて気づいたことを聞いたが、暫く発言は出なかった。その中でセイヤくんの発言は、やっと出てきた言葉だった。セイヤくんの発言(二重線)の「なんか」という言い淀みや間からは、コウタくんの読みを聞いて感じた違いを表現するために思考していたと考えられる。

この直後の対応について授業者である筆者は、はじめのセイヤくんの発言(二重線)に対して再度発言するよう促し、グループの友だちも筆者の指示通り発言するよう促している。一方、セイヤくんの言い淀みやためらいがちな発言をきっかけとして、授業者である筆者もグループの友だちであるカナさんやコウタくんも、セイヤくんと一緒に「ヒロキくんの読み」の持つ意味について考えようとはしていない。つまり、セイヤくんの発言をきっかけとした協同的な思考にはなっていない。

5 「手伝い」がお節介になる

5 年図工「立ち上がれ！マイライン」

針金を曲げたり立たせ方を工夫したりして立体的な作品を作る活動の導入の授業を行った。ペンチと針金を渡し、針金の性質やペンチの使い方に慣れるところから始めた。以下は、針金とペンチを渡してからすぐのグループでのやりとりである。

事例 3-1

カナミ：これわかんないんだけど。えー…わかんない。まず切ってみる？

マユ：切るー。

ショウタ：ここに人差し指入れると切りやすくなるよ。
イオリ：ねー、何作るの？でも、まず硬いの丸めてみようかなあ…。

イオリ：えー、なにこれ気持ちわるーい。

ショウタ：これグニュグニュグニュって丸めてみたら…変な形になりました。指輪みたい。

カナミ：これどうすればいいのかわかんない…。

イオリ：え、俺も何作ってるかわかんない。自分でも何やってるかわかんない。

カナミ：ね！私も何やってるかわかんない。どうやってやってんの？なにすればいいの？ねじるってなに？こ

うやってねじるの？

イオリ：ねじってみよう！

カナミ：ねじり方わかんない。

筆者はこの直後に「カナミさんたち、ねじるがわからないみたいなんだけど、みんなどういう感じでやってる？」と全体で取り上げたが、当のカナミさんたちは、筆者が予想していたほど他の班の様子に関心を示さなかった。全体で取り上げたのは、カナミさんやイオリくんの「わからない」を連発した発言(下線)は、筆者にとって気になるもの、不安なものと受け取ったからだ。次時の活動で作る作品のイメージを持って取り組んでいるグループがほとんどだったにも拘わらず、イオリくんとカナミさんのグループはイメージを持てず、針金の操作をどうするかを考える作業をしていたため、見通しを持っていなさそうに見えた。

しかし、グループのやりとりを文脈の中で見ていくと、授業の時に感じた不安とは裏腹に、心配されるような様子ではないことが伺えた。

事例 3-2

針金とペンチを渡した後、カナミさんは「わからない」という言葉の連発しながら、針金が長いままだと作業もしづらいことに気づき「まずは切ってみよう」と呟いている。隣の席のマユさんは、教科書の手本を指差してカナミさんと一緒に見ながら針金をねじる作業を始めた。イオリくんもカナミさん同様に針金をねじるという作業がどのようなものかわかっていないようで「どうすればいいのかわかんない」と呟いているが、先が太いペンチと細いペンチの使い易さを試すために変えて切ってみたり、わからないながらも「丸めてみようかな」と言いながら何かしらの作品を作ろうとしたりしている。そこからしばらく針金をいじる作業は雑談をしつつ続いたものの、結局イオリくんは「俺、何作ってるかわかんない。」と言い、カナミさんも「私も。どうやって何すればいいの？ねじるってなに？」と言いつつ合っていた。

グループでの作業の様子からは、カナミさんのわからなさに対し、マユさんが教科書の例を手本

にしてカナミさんと一緒に作業を始めていて、イオリくんもペンチを試しながら針金を操作している。このグループでは、針金の性質やペンチの使い方に対する思考が絶えず続いていたとわかる。しかし、筆者はカナミさんやイオリくんの「わからない」という発言を、言い淀みや曖昧な言葉だと認識し、発言だけを聞いて困っていきうだと判断してしまい、全体共有をしてカナミさんたちの言う「わからない」を解決する「手伝い」をしようとした。結局全体共有をしてみても、グループでの反応が薄かったのは、授業をしている時に筆者が見えていた様子と文脈の中で見える児童の様子との間にはずれが生じていたためと考えられる。じっくり考えたい児童にとっては、必要のない場面で筆者がグループに介入しまった結果、「お手伝い」がお節介になっていた可能性がある。

言い淀みやためらいがちな発言が聞こえたため拾う教師の判断は、状況によってはそのような介入自体子どもにとって不要な「手伝い」になる場合があるとわかる。

6 おわりに

本研究では、「探索的会話」が現れた場面に着目した授業分析を踏まえ、クラス全体での話し合いや全体共有における教師の探索的会話の扱い方や、探索的会話の吟味を教師が支えるための方法を考察した。その結果、以下の考察が得られた。

第一に、言い淀みやためらいがちな発言を拾った判断が、聴き手が話し手の思考過程に「手伝う」形で参加したくなる意欲と、他の考えも出したいと思わせる活動の発展をもたらすことができた。そのために、言い淀みやためらいがちな発言に対しては、聴き手へ伝えるために探索過程を可視化させる必要があるとわかった。

第二に、言い淀みやためらいがちな発言が出てきたとしても、教師も聴き手の子どもたちも話し手の思考過程に参加する「手伝い」の介入は簡単には起きづらいことがわかった。言い淀みやためらいがちな発言に対し、教師も児童も「手伝う」形で関与はなされるが、その関与が探索的会話をきっかけとした協同的な思考とはなりにくい。

第三に、グループで話されている探索的会話を全体へと取り上げる際に生じる教師の判断と子どもの探索過程との間には、ずれが生じている可能性が示された。授業において教師は、不断の即興

的判断が求められる。言い淀みやためらいがちな発言の全てに教師が介入する必要はなく、文脈の中で発言の意味や状況の判断をした上での介入が求められていると言える。

ただし、本研究には以下の課題も残されている。

第一に、発言が出にくい状況での「探索的会話」を授業初期の段階で学びに繋げる手立てを考えることである。本研究の事例では、自由に発言する1年生の事例と、簡単には発言しない5年生の対照的な事例を取り上げたが、なかなか発言が出てこない状況で、教師は聴き手の子どもが話し手の子どもの思考過程に参加するための手立てを検討する必要がある。

第二に、言葉に現れない探索過程の取り上げ方である。教師は授業中にいいと思ったグループの発言を取り上げているが、子どもの捉えとはずれているとわかった。探索的会話と共に、言葉にならない作業や動きの部分にも探索過程は現れているため、会話と合わせて分析していく必要がある。

引用文献

- 秋田喜代美(2012)『学びの心理学 授業をデザインする』左右社 p. 76, pp. 78-79.
- D. Barnes(2008) "Exploratory talk for learning" In Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Eds), Exploring Talk in School, Sage Publications Ltd, pp. 1-15.
- 一柳智紀(2007)「児童の話し方に着目した物語文読解授業における読みの生成過程の検討—D.バーンズの「探索的会話」に基づく授業談話とワークシートの分析—」『教育方法学研究』, 38巻, 13-23.
- 酒井朗, 金子裕子, 村瀬公胤(2002)「教師のピリーフと教授行為との関連からみた授業の教育臨床学〜小・中学校における理科の授業の比較分析に基づいて〜」お茶ノ水女子大学人文科学紀要, Vol. 55, pp. 258-261.
- 遠山紗矢香・白水始(2007)「協調的問題解決能力をいかに評価するか—協調問題解決過程の対話データを用いた横断分析—」認知科学, 24巻4号, 494-701.

Teacher's Roles for Collaborative Learning: From the View of Exploratory Talk
Nanami ECHIGO